



# **GRADO EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

CURSO ACADÉMICO: 2018/2019

## **ESCUELA RURAL: UNA NUEVA REALIDAD EDUCATIVA**

*(RURAL SCHOOL: A NEW EDUCATIONAL REALITY)*

**Autora: Leyre Muñoz Sanz**

**Directora: Carmen Álvarez Álvarez**

Julio de 2019

<b>1. INDICE</b>	
<b>2. RESUMEN / ABSTRACT .....</b>	<b>2</b>
<b>3. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>3</b>
<b>4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA .....</b>	<b>4</b>
<b>5. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>6</b>
5.1 ESCUELA Y SOCIEDAD RURAL .....	6
5.1.1 Relación escuela-sociedad .....	9
5.1.2 Contexto histórico .....	13
5.1.3 Tipos de escuelas .....	16
5.1.3.1 Escuela unitaria .....	16
5.1.3.2 CRIE (Centro Rural de Innovación Educativa).....	17
5.1.3.3 CRA (Centro Rural Agrupado) .....	18
5.1.3.4 Escuela graduada o cíclica incompleta.....	19
5.2 CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA RURAL .....	20
5.2.1 Multigraduación .....	20
5.2.2 Perfil del profesorado .....	22
5.2.3 Perfil del alumnado.....	27
5.3 LAS TIC EN LA ESCUELA RURAL .....	29
<b>6. CONCLUSIONES .....</b>	<b>35</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>37</b>

## **2. RESUMEN / ABSTRACT**

En la actualidad, las escuelas rurales están infravaloradas debido a que les sigue precediendo la imagen de deficiencia que les caracterizó hace unas décadas. No obstante, la sociedad y las escuelas rurales han evolucionado tanto que tenemos que ser conscientes del importante papel que desempeñan dentro de nuestra sociedad y dentro del Sistema Educativo Español. Estas escuelas rurales se encuentran caracterizadas por su contexto, su agrupamiento multigrado y por la gran heterogeneidad que les define. A su vez, vamos a conocer cómo se han ido adaptando las escuelas rurales a las nuevas tecnologías.

Palabras clave: escuelas rurales, sociedad rural, multigrado, heterogeneidad, nuevas tecnologías.

Nowadays, rural schools are undervalued because they are preceded by the image of deficiency that characterized them a few decades ago. However, society and rural schools have evolved so much that we have to be aware of the important role they play in our society and in our Spanish Educational System. These rural schools are characterized by their context, their multigrade grouping and by the great heterogeneity that defines them. At the same time, we will learn how rural schools have adapted to new technologies.

Key words: rural schools, rural society, multigrade, heterogeneity, new technologies.

### 3. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

“Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre” (Paulo Freire).

“Quien se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender” (John Cotton Dana).

“Sólo se puede crecer si estás dispuesto a sentirte incómodo y molesto al intentar algo nuevo” (Brian Tracy).

Considero que estas citas reflejan a la perfección el motivo por el que principalmente escogí investigar acerca de las escuelas rurales. Estas son actualmente una nueva realidad educativa a la cual no se ha hecho casi referencia a lo largo de mi formación educativa. Por lo que, como veremos más adelante, si me toca el día de mañana ir a una escuela rural a trabajar, ¿tengo la formación necesaria para saber hacerle frente? La verdad es que es un tema que me ha despertado curiosidad y que, a la hora de investigar sobre ello, me ha abierto bastante los ojos ya que, como la mayoría de las personas, seguía con el prejuicio de que “eran escuelas de pueblo ancladas en el pasado”. Espero que gracias a la información que voy a ofrecer a lo largo del marco teórico, tú, como lector, logres aprender y sorprenderte tanto como yo. Si además eres maestro/a, te invito a que dejes de lado todo lo aprendido acerca de las escuelas urbanas para descubrir otro tipo de escuela llena de posibilidades. Considero realmente necesario que tanto la Universidad como otras Instituciones Educativas visibilicen la existencia e importancia que tiene la escuela rural en nuestra sociedad ya que, forma parte de nuestra cultura y es imprescindible conocerla.

A su vez, a lo largo de este marco teórico voy a hacer referencia a una serie de autores a través de los cuales he ido construyendo mi Trabajo de Fin de Grado (TFG). No obstante, a pesar de haber leído varios, he decidido escoger principalmente a Bustos (2008) como referente y base del mismo ya que, su libro titulado “*La Escuela Rural*” es medianamente actual y explica de manera muy clara y accesible todo aquello que concierne al tema. Dado que yo prácticamente no sabía nada acerca de las escuelas rurales, considero que este libro me parece una buena base por la que comenzar. Debido a esto, es por ello por

lo que después de utilizar este como referente he necesitado el punto de vista de otros autores para contrastar la información y complementar mi trabajo.

#### **4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA**

A la hora de realizar este Trabajo de Fin de Grado (TFG) he tenido siempre presente cuáles eran los objetivos por cumplir debido a que me parece una de las bases fundamentales para lograr una buena redacción de este. En mi caso, los objetivos son:

- Esclarecer qué entendemos por escuela y sociedad rural y, ser conscientes del trayecto histórico que han experimentado.
- Detallar las características más relevantes que definen la escuela rural, destacando la multigraduación.
- Comprender y reflexionar acerca de la importancia sobre el tándem escuela-medio.
- Conocer qué tipos de escuelas existen y cuáles son sus principales características.
- Detallar el perfil del profesorado y alumnado de las escuelas rurales.
- Abordar ciertos aspectos sobre la innovación educativa y más en concreto, sobre la implementación de las TIC en la escuela rural.

Este trabajo sigue un hilo conductor reflejado en el índice a través del cual podemos observar que el trabajo consta únicamente de un marco teórico, siendo este la base completa de mi Trabajo de Fin de Grado.

Respecto a cómo me he organizado para redactar este TFG, he de decir que antes de saber sobre qué temas iba a hablar, he comenzado a consultar numerosas fuentes de información tales como libros, tesis, artículos de revistas... A medida que he ido leyendo y formando en mi cabeza una idea al respecto sobre el tema abordado, es cuando he ido teniendo claro cómo iba a ser mi índice y sobre qué quería escribir. Por lo tanto, este trabajo está completamente basado en responder acerca de la curiosidad que iban aflorando los autores. Como bien he mencionado en el trabajo, como futura maestra, no

tenía casi ninguna información acerca de las escuelas rurales por lo que decidí comenzar con el libro de “*La escuela rural*” de Bustos (2011) y, a partir de ahí, ir completando y comparando la información con el objetivo de ir dando forma a mis conocimientos.

A medida que iba leyendo información que me parecía relevante, la he ido apuntando en una libreta apuntando siempre el libro y el respectivo número de página por lo que, a la hora de ir ordenando la información por temas me ha resultado mucho más sencillo. Es cierto que cuando empecé a indagar sobre el tema todo me parecía curioso y valioso para mi TFG debido a que realmente era nuevo para mí. Por lo tanto, he tenido que ir descartando mucha información a medida que iba revisando el trabajo debido a que muchas veces era la información, pero de diversos autores.

Como bien mencioné en el apartado de justificación, escogí este tema como primera opción de mi TFG debido a que realmente me di cuenta de que no sabía casi nada al respecto, pero, ahora mismo, creo que no he podido escoger mejor tema debido a que considero, que, a nivel profesional y personal, me ha aportado mucho.

Además, otro de los aspectos que ha influenciado a que esta experiencia haya sido tan especial es que mi tutora me animó a ir a un CRA un par de días como profesora de prácticas con la finalidad de poder observar desde dentro cómo funciona. Esta experiencia ha sido realmente enriquecedora y todo el personal del centro me ha acogido y ayudado en todo lo que he necesitado. Quizás me arrepiento de no haberme planteado nunca haber pedido las prácticas educativas de la carrera en una escuela rural porque realmente me he perdido bastante. Aun así, me siento afortunada por haber tenido esta oportunidad y sinceramente, ojalá tenga la oportunidad de poder ejercer mi profesión en una escuela rural y no de manera provisional, sino definitiva. Simplemente, sería feliz en ese ambiente.

Por lo tanto, la elaboración de este TFG se ha fundamentado en teoría y práctica por lo cual, he alcanzado bajo mi punto de vista, un nivel de conocimiento muy amplio y no puedo estar más agradecida.

## 5. MARCO TEÓRICO

A lo largo de este marco teórico voy a abordar tres grandes temas: escuela y sociedad rural, características de la escuela rural y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la escuela rural. Lo he estructurado de tal manera que el primer apartado define qué entendemos por escuela y sociedad rural a la vez que realiza un breve análisis sobre el recorrido histórico de las mismas y los tipos de escuelas rurales que existen. En el segundo apartado, se comentará cuáles son las principales características de las escuelas rurales y, por último, en el tercero se hace referencia a la implementación de las TIC en las escuelas rurales.

### 5.1 ESCUELA Y SOCIEDAD RURAL

Escuela y sociedad rural van a ser algunas de las palabras claves que más van a ser mencionadas a lo largo de este marco teórico, por lo tanto, considero realmente imprescindible esclarecer qué entendemos cuando se hace referencia a lo rural y más en concreto, a la escuela y al ámbito rural.

En primer lugar, es necesario definir qué es la sociedad rural.

Por término general, Ashley y Maxwell (2001) definen el medio rural como:

Un espacio donde los asentamientos humanos y sus infraestructuras ocupan una sola parte del paisaje, un entorno natural dominado por pastos, bosques, montañas o desiertos, un asentamiento de baja densidad, un lugar donde la mayoría de las personas trabaja en explotaciones agrícolas y la disponibilidad de tierra tiene un coste relativamente bajo.

Conviene ofrecer otras definiciones acerca del tema con el fin de concebir una idea más amplia al respecto ya que, como bien afirma Bustos (2011: p. 37): *“En la actualidad intervienen tantos factores en los espacios rurales que la estandarización de un perfil único y estático se hace descartable, principalmente en los países en desarrollo”*. No obstante, Bernal (2004) entiende que una sociedad rural es aquella que se identifica según

su estructura productiva, la distribución de la población, el modo de vida y los valores concretos de un espacio cultural y su propia red escolar de primaria.

Tras esta una breve mención sobre el medio rural, voy a plantear una serie de definiciones sobre qué es la escuela rural y cuáles son algunos de sus aspectos más relevantes.

Existen muchas definiciones posibles que, en mi opinión, merecen una reflexión al respecto. No obstante, considero que esta es la más completa.

La escuela rural es símbolo local; es un espacio donde se pueden y deben compartir los fundamentos culturales propios de la vida rural y corresponsabilizar a los miembros de la comunidad. Es un espacio lleno de vida, que se nutre de la procedente del entorno más inmediato y que debe crear mecanismos que permitan ese *feedback* constante entre el exterior y la escuela (Boix, 2004: 265).

A su vez, Tonucci (1996) entiende la escuela rural como “un laboratorio de experiencias educativas innovadoras y extrapolables a otros contextos escolares”, lo cual, para Bustos (2011: p. 128), “*debería ser una máxima aspiración en investigación para este contexto educativo*”. Bustos (2011) sostiene que numerosos estudios han focalizado su atención en las dificultades y deficiencias que caracterizan a la escuela rural pero quizás no se hayan concentrado tanto en sus puntos fuertes. A lo que García y Pozuelos (2015: p. 47) añaden: “*Una escuela que se actualiza, avanzando en retos como la adecuación del currículo a situaciones divergentes, el impacto de la sociedad multicultural, la influencia y manejo de los dispositivos digitales para conectarse y abrirse al mundo o la formación específica del profesorado*”. Es muy difícil generalizar lo rural debido a que existe una gran heterogeneidad que es lo que realmente enriquece a este entorno. Esta heterogeneidad está caracterizada por alumnado de diferentes edades, grado de madurez, culturas... No obstante, esto no es una desventaja sino uno de los puntos fuertes con los que cuenta la escuela rural (Bustos, 2011).

Las familias que eligen los centros rurales para sus hijos/as lo hacen por la tranquilidad que les aporta y el clima del aula, más allá que por motivos de carácter económico o profesional (Bustos, 2011).

En las aulas rurales, además de una mayor presencia del alumnado inmigrante que en el resto, debemos también tener en cuenta que se integra *in situ* a niños y niñas de necesidades educativas especiales. Se ha comprobado que el porcentaje ... es también superior en estos centros. Diferentes



capacidades, edades, grados, nacionalidades, sexos e idiomas confieren en un escenario diverso y al mismo tiempo único por no repetible en otros contextos educativos (Bustos, 2011: p. 91).

Sin embargo, el hecho de que este número de alumnado tenga un mayor porcentaje en estos centros no debe tomarse como un dato negativo, sino que, como bien aclara Bustos en la siguiente cita es una gran oportunidad:

Desde un punto de vista funcional, con arreglo al riesgo de despoblación en pequeños núcleos geográficos, el hecho más significativo es que está ayudando a mantener la matrícula de algunos centros, a hacer que las unidades no se supriman y que puedan conservarse activos los espacios escolares. Desde la perspectiva educativa, supone la oportunidad de plantear positivamente nuevos modelos de relaciones en las aulas. El conocimiento mutuo de culturas, lenguas, religiones... no hace sino enriquecer el bagaje de conocimiento y la carga de valores para la ciudadanía entre los diferentes alumnos con orígenes diversos (Bustos, 2011: p. 90).

Por lo tanto, esto va a ser una ventaja positiva siempre y cuando la escuela tenga presente lo siguiente: *“Afrontar este hecho con equidad obliga a las escuelas a dotar herramientas que faciliten la interculturalidad, por lo que la escuela posee un papel catalizador de las relaciones con el medio y su profesorado debe estar formado en esta necesidad”* (Bustos, 2011: p. 91). Este hecho se ve favorecido gracias a que la escuela rural tiene un carácter flexible y libre. Esto se debe a que *“las actividades, el calendario y el horario se pueden adecuar, afortunadamente, a las circunstancias del momento y a las necesidades de los alumnos, contando, claro está, con el apoyo de los padres y de la Administración educativa”* (Llevot y Garreta, 2008: p. 69). Por lo tanto, *“La escuela rural facilita la implantación de una educación basada en la participación activa del alumnado, en el contacto directo con la realidad social y natural”* (Llevot y Garreta, 2008: p. 68). De este modo, la escuela rural consigue hacer frente a las necesidades del alumnado, superando así, el prejuicio de que por tener un mayor número de alumnos/as con necesidades educativas especiales e inmigrantes, la calidad de enseñanza va a ser peor. Es más, como bien afirma Bustos (2011: p. 34): *“el reducido volumen de alumnado por clase, el conocimiento familiar próximo o las relaciones interpersonales facilitadas constituyen otros rasgos del aula y de las dinámicas escolares que pueden ser estímulos para una enseñanza de calidad”*.

### 5.1.1 Relación escuela-sociedad

Una vez que han quedado claros los dos conceptos anteriores, es hora de especificar qué tipo de vínculo tienen entre ellos. Para ello, voy a comenzar exponiendo la siguiente cita:

*“No existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella”* (Freire, 1979: p.25).

A continuación, Bustos (2011) nos resalta esta importancia sobre el tándem escuela-medio, es decir, existe una dependencia entre los elementos que aporta la escuela al entorno y viceversa. Por lo tanto, es necesaria la colaboración entre ambos para poder llegar a resolver recíprocamente las necesidades emergentes, fomentando así, una mayor participación en la vida escolar por parte de la comunidad educativa. Además, añade que se depositan mutuamente responsabilidades y nuevas funciones tales como la tarea de establecer una clara identidad. Debido a esta reciprocidad, si el medio rural ha permanecido en una posición marginal durante décadas, la escuela rural también. Sin embargo, esta situación ha mejorado positivamente como bien voy a explicar en el siguiente apartado del marco teórico.

Debido a este progreso, tal y como afirman Llevot y Garreta (2008), en este entorno rural se vive de la agricultura, de la ganadería, de la industria y del turismo. No obstante, hay que evitar que se viva solamente del turismo puesto que los habitantes de ese pueblo perderían e interés de seguir haciéndolo.

El medio rural es un medio cada vez más complejo y también más plural, por lo que tenemos que reclamar la posibilidad de poder desarrollar diversas actividades socioproductivas en función de las posibilidades del entorno y de las preferencias de los que viven en él (Llevot y Garreta, 2008: p. 83).

Dado a la interrelación existente entre sociedad y escuela rural es necesario dejar claro, tal y como lo hacen Llevot y Garreta (2008: p. 124) que:

La escuela rural no es la escuela del pueblo; ésta, al aceptar y asumir la diversidad e incorporar la actuación conjunta de todos (entorno, comunidad, familia), se sitúa más cerca de posibilitar el verdadero derecho a la educación de todos los niños, sin exclusión.

El hecho de que posibilite un verdadero derecho a la Educación nos lleva a reflexionar sobre dos aspectos:

Por una parte, constituye una respuesta positiva o superación de las crisis sucesivas que ha vivido la escuela rural; por otra, es un hecho altamente significativo que esta expresión se haya producido en un contexto de transformación social, económica y cultural del espacio rural. Más allá de la secular oposición entre lo urbano y lo rural no exenta de implicaciones ideológicas...el ámbito rural se encuentra sometido a un proceso de transformación que no permite reduccionismos simplificadores. Son cambios, de carácter poliédrico, que afectan a los diferentes sistemas sociales y, en consecuencia, también al sistema educativo. (Llevot y Garreta, 2008: p. 165).

Por lo tanto, gracias a este tándem entre escuela-medio, las escuelas rurales *“han ayudado a vincular al alumnado al medio, han contribuido al reforzamiento de la cultura local, han dado vida al pueblo, han dado esperanzas de continuidad, etc.”* (Llevot y Garreta, 2008: p. 71). Esto es posible debido a que *“al ser un centro ubicado justo en medio de un entorno natural el contacto con el exterior es muy fácil y, si se quiere, un hecho cotidiano”* (Llevot y Garreta, 2008: p. 68). Por lo tanto, esta facilidad que tienen las escuelas rurales para conectar con el entorno, *“además de hacer más atractivo e interesante el proceso de aprendizaje, es también una forma de integrar dentro de la cultura escolar espacios y realidades que, en principio, son ajenos al centro”* (Llevot y Garreta, 2008: p. 68). Principalmente por este motivo, *“la escuela no debe ni puede ser ajena a estos movimientos. Ello implica tomar decisiones sobre qué modelo de ciudadano formar, qué cultura se deberá transmitir, en definitiva, qué identidad será puesta en escena y con qué objetivo”* (Llevot y Garreta, 2008: p. 166). De esta manera se hace posible que *“En la escuela rural se transmiten conocimientos y vivencias interesantes por parte de agentes exteriores al centro” ... lo que “ayuda a democratizar la actividad educativa”* (Llevot y Garreta, 2008: p. 71).

Gracias a todos los aspectos positivos que florecen a través de la puesta en práctica adecuada entre la escuela y el entorno, *“parece que todo perfila un nuevo escenario que en muchos aspectos es esperanzador: más niños y niñas en las escuelas rurales, más escuelas rurales, más diversidad, mejor dotación, etc.”* (Llevot y Garreta, 2008: p. 79). A pesar de ser una noticia esperanzadora, según Llevot y Garreta (2008: p. 124), esto plantea nuevos retos futuros que se solventarán cumpliendo los siguientes objetivos:

- Garantizar el equilibrio entre los dos entornos, reduciendo la cantidad de mundos que existen dentro del mismo mundo, aprovechando los avances en materia de transporte y comunicación.
- Proteger el localismo frente al agresivo proceso de globalización... Perpetuando la idiosincrasia de los lugares, la diversidad lingüística, y cultural, y los conceptos más naturales de vida.

No obstante, lo que está claro es que, si el contexto sociocultural en el que se encuentra el centro educativo no es rico, el rendimiento académico del alumnado no será óptimo (Bustos, 2011). Como consecuencia, *“no conocer los aspectos más básicos de la ruralidad, sus posibilidades, sus orígenes y su realidad actual condiciona el éxito de la acción diaria de los docentes y la filosofía de trabajo de las escuelas situadas en este contexto”* (Bustos, 2011: p. 35). Por lo tanto, *“Para que exista adecuación en las acciones educativas de las que hablamos el primer requisito es interiorizar las necesidades del contexto, estableciendo acciones en consonancia con la realidad de cada centro”* (Bustos, 2011: p. 36). Esto se debe a que actualmente el contexto no muestra uniformidad ya que cada pueblo cuenta con su propia sociedad, cultura y política característica. Lo cual deriva en una influencia directa sobre la escuela y, por esta razón, es importante tener presente este tándem según afirma Bustos (2011). Por último, es necesario añadir que como bien dice Carbonell (2001: p. 103): *“el desafío es lograr la transferencia y el uso de la cultura escolar en la vida cotidiana durante la infancia y ... la vida adulta y, al propio tiempo, la incorporación de la experiencia vivencial y cultural del entorno a la escuela”*.

A su vez, Carbonell (2001: p. 104) afirma que:

La escuela, en la medida en que ignora y vuelve la espalda a estos artefactos, está hurtando oportunidades formativas al alumnado, al privarle de una serie de recursos que le ayudarán a adquirir un conocimiento más sólido e integrado y a comprender mejor la realidad. Desde la escuela hay que enseñar a leer críticamente la pluralidad de informaciones y mensajes de este entorno a la vez próximo y lejano, evitando caer tanto en localismos estrechos y de corto vuelo como en el deslumbramiento de los mitos del progreso tecnológico y de cierta modernidad cultural que diluye y enmascara, precisamente, la riqueza y diversidad cultural.

No obstante, como bien afirma Carbonell (2001: p. 104): *“lo global es perfectamente compatible con lo local, más cuando se incardina creativamente y sin prejuicios dentro de un proyecto de conocimiento integrado”*. A lo que Bustos (2011: p. 57) añade que:

Este equilibrio entre localismo y globalización constituye una de las mayores dificultades en la actualidad en el propósito de que las escuelas rurales contribuyan a que no se siga perdiendo la identidad en cada pueblo y se incorporen elementos para la modernización (Bustos, 2011: 57).

Por lo tanto, se puede encontrar la manera de encontrar el equilibrio justo entre la escuela y la sociedad y a su vez, entre la globalización y el localismo. Esto se puede apreciar en la siguiente cita de Carbonell (2001: p. 105): *“Decía Kafka que encerrar la vida en un libro es como el canto de un pájaro en una jaula. Se dice también que el contexto educa más que el texto, sobre todo cuando se parte de contextos significativo”*.

En esa cita se remarca la importancia de encontrar el equilibrio adecuado a la vez que vinculamos el entorno con la escuela ya que:

Desde esta perspectiva, el territorio se convierte en un libro abierto que hay que aprender a mirar y a interpretar. Un territorio que puede leerse sensorial y cognitivamente, desde las inteligencias múltiples, y que activa las diversas dimensiones de la educación integral. En definitiva, un espacio de espacios abiertos al aprendizaje y a la socialización infantil (Carbonell, 2001: p. 105).

Si somos conscientes de todas las oportunidades que residen en el entorno, no solo tenemos que centrarnos en lo material, sino que también tenemos que valorar lo que la comunidad puede aportar a la escuela y viceversa.

La comunidad educadora se convierte en una gran escuela con tiempos y espacios flexibles para atender las diversas necesidades ciudadanas, y en una red de servicios y apoyos sociales y culturales que se va fraguando alrededor de la institución escolar. Se trata, además, de crear espacios de encuentro, intercambio y aprendizaje en cualquier lugar del territorio (Carbonell, 2001: p. 106).

En definitiva, *“se trata de transformar la experiencia de vida en experiencia cultural mediante la reflexión, la descomposición y la recomposición de los datos. Es una ocasión excelente para enriquecer los proyectos interdisciplinarios y globalizados y cualquier tipo de innovación educativa”* (Carbonell, 2001: p. 108), de tal forma que:

Ni la ciudad ni cualquier comunidad rural o urbana puede ser educadora si el entorno no ofrece posibilidades y experiencias educativas relevantes. Por ello, hay que repensar y reestructurar el modelo de territorio con la creación de tiempos y espacios que faciliten el intercambio entre las diversas generaciones; recursos e infraestructuras culturales, deportivas y lúdicas; y oportunidades para que los niños y niñas puedan educar la mirada, experimentar con objetos, explorar nuevas realidades y fantasías, o proyectar sus deseos corporales y musicales. Todo ello en un ecosistema más habitable y sostenible (Carbonell, 2001: p. 109).

### 5.1.2 Contexto histórico

Con el objetivo de poder realizar un profundo análisis sobre las escuelas rurales es necesario entender bien el trasfondo que tiene observando su trayectoria histórica. Es un hecho que la sociedad ha ido avanzando y con ella, la escuela. Por lo tanto,

No resulta entonces arbitrario decir que la escuela rural ha cambiado, que ha experimentado un lento y progresivo proceso de transformación que le ha llevado hasta una nueva consideración en la actualidad. Lógicamente también resulta aceptable que la escuela, en general, ha cambiado, no solo la rural (Bustos, 2011: p. 20).

No obstante, Bustos (2011: p. 17) nos explica cómo ha sido vista la escuela rural durante décadas:

La menor cantidad y calidad de servicios sociales en el medio rural, de dotaciones tecnológicas o de recursos humanos fue pareja, entre otros, a la escasez de recursos en sus escuelas, fomentando la creación de una histórica imagen caracterizada por la inferioridad.

Además, *“el largo período de pérdida demográfica y los prejuicios han forjado colectivamente un constructo estereotipado de subdesarrollo y marginalidad, así como la escasa proyección económica han sido responsables a lo largo de décadas de una imagen negativa del medio rural”* (Bustos, 2011: p. 40). Sin embargo, hoy en día esa imagen se ha convertido en positiva gracias a la explotación de sus posibilidades como nuevas zonas de ocio, la llegada de nuevos habitantes en busca de tranquilidad o el retorno a los comercios tradicionales, dejando de lado el perfil exclusivamente agrícola que le caracterizaba (Bustos, 2011). Esto se debe a que el entorno rural es valorado como un espacio más sociable, saludable y seguro que el urbano según la Fundación Encuentro (2007). A su vez, su población se encuentra estereotipada en cierta manera por ser más felices y tener una mayor concienciación ambiental (Bustos, 2011). Esto significa que *“se ha descartado paulatinamente la identificación de lo rural con lo atrasado, con lo marginal y subdesarrollado para aceptar que se trata de un medio que también alberga oportunidades de eficacia y rentabilidad”* (Bustos, 2009b: p. 456).

Bustos (2011) afirma que este proceso de cambio que ha experimentado la escuela rural se ha visto influenciado e impulsado por el avance de la sociedad rural. Por este motivo, una de las mayores dificultades con las que cuenta el entorno rural en la actualidad es

*“adaptarse a la realidad cambiante y específica de cada lugar”* (Bustos, 2011: p. 25). Y, a su vez, uno de los principales problemas por el que la escuela rural se ha quedado atrás respecto a la urbana según Bustos (2011) es que la mayoría de las escuelas rurales pertenecen a la institución pública por lo que es esta quien debe tratar de que la escuela rural pública se ponga a la altura de ciertas escuelas urbanas privadas o concertadas y no se encuentra en igualdad de condiciones por lo que fracasan. Además, esto genera una disminución del número de escuelas rurales de índole público lo cual deriva a un problema público que nos concierne a todos como comunidad. *“El fenómeno merece una reflexión colectiva en la que se integren las diferentes instituciones, ya que la pérdida de centros contribuye a la de pueblos, y la de pueblos a la de la cultura”* (Bustos, 2011: p. 25). Por lo tanto, *“el futuro de las pequeñas escuelas del medio rural no es una cuestión interna del sistema educativo. Es algo que se relaciona con el futuro de las zonas rurales y, por tanto, con la configuración global de nuestra sociedad”* (Rui Canário, 2008: p. 34).

A pesar de que se haya ido perdiendo de manera simbólica la densidad geográfica en las zonas rurales, en las últimas décadas está comenzando a resurgir debido a cuatro tipos de personas: la gente que se fue a las ciudades y está volviendo a sus raíces, los turistas, los que tienen las zonas rurales como segundo hogar y los neorrurales, que son aquellos que emprenden algún negocio en busca de nuevas actividades económicas (Bustos, 2011). Hoy en día, también se va recuperando de manera paulatina el volumen de población gracias a la inmigración. *“Actualmente, el fenómeno de la inmigración ha dejado de ser un hecho aislado de determinados contextos sociales para convertirse en una realidad presente en todas las comunidades autónomas”* (Bustos, 2011: p. 88). Además, debido al tándem medio-escuela, esto también afecta al ámbito educativo puesto que *“el porcentaje de presencia de alumnado inmigrante es superior en este tipo de escuela que en el resto”* (Bustos, 2011: p. 89). Y no solo eso, sino que también lo es el número de alumnado con necesidades educativas especiales (Bustos, 2011).

En definitiva, como bien afirma Bustos (2011: p. 19):

La escuela rural de la que se estereotipó en el pasado una imagen de inferioridad ha ido logrando sucesivas conquistas que hacen cada vez más justicia con su realidad. Y así, encontramos que la escuela rural ha sido capaz de superar diferentes barreras a lo largo de su historia, convirtiéndose

en muchos casos en lugares para la innovación, la experimentación y el desarrollo de prácticas educativas reseñables.

A pesar de esto, “*en el recorrido de mejora y compensación de las dificultades no se ha cubierto aún la totalidad de sus deficiencias*” (Bustos, 2011: p. 18). Como es el caso del “*tamaño de los centros, y la menor disposición de sus infraestructuras y servicios condicionaba la concesión de determinados proyectos o programas educativos*” (Bustos, 2011: p. 20). No obstante, Bustos (2011) critica que en otros centros educativos urbanos caracterizados por una falta de recursos similar sí que se consiguieron llevar a cabo este tipo de proyectos.

Respecto al tamaño de los centros que mencionaba Bustos (2011), Llevot y Garreta (2008: p. 66-67) añaden que:

Las dimensiones del centro, la práctica educativa y las interacciones que se producen entre los alumnos, así como las que se dan entre éstos y los maestros, han favorecido el afloramiento de diversos valores y prácticas que están muy en sintonía con o que actualmente se está pidiendo: generalización del trabajo colaborativo, reforzamiento de los lazos de solidaridad, promoción de las relaciones entre iguales y de ayuda mutua, generalización de la camaradería entre los alumnos, acercamiento de los maestros a los niños y viceversa, respetando los roles de cada uno. Todo, pues, ha facilitado lo que algún maestro ha llamado la génesis de una "familia" educativa singular con un gran potencial.

Esto se convierte en una ventaja ya que a pesar de que las escuelas rurales sean espacios mayoritariamente pequeños, no se ha visto como algo negativo, sino que, como bien afirma Llevot y Garreta (2008: p. 66) “*esta realidad ha permitido impartir una educación artesanal preparada para atender la especificidad de cada niño/a y, con respecto a los alumnos, ha posibilitado un buen conocimiento mutuo, incluso cuando los separa una edad considerable*”.

Es cierto que la escuela rural ha estado marcada en el pasado por un mayor analfabetismo y que, debido a esto, a la marginalidad mencionada anteriormente y a una infradotación de recursos, se acentuó la brecha entre lo rural y lo urbano (Bustos, 2011). No obstante, no hay resultados concluyentes sobre el rendimiento académico en la escuela rural frente a la urbana (Bustos, 2011). Esto se debe a que “*en el contexto español no se han realizado hasta el momento suficientes estudios que determinen diferencias o similitudes de rendimiento entre el alumnado urbano y el alumnado rural*” (Bustos, 2011: p. 97). Por



este motivo, “*la práctica inexistencia de datos estadísticos constituye un hándicap para conocer lo que realmente producen estas escuelas más allá de las percepciones de los maestros*” (Llevot y Garreta, 2008: p. 169). No obstante, esta falta de investigación conlleva al siguiente problema:

Las revisiones realizadas a nivel internacional sobre la investigación en educación rural ponen de manifiesto que es una de las ramas educativas menos investigadas. Dado que no hay suficiente investigación, los encargados de formular políticas y los profesionales no pueden tomar decisiones acerca de la probabilidad de éxito de cualquier intervención con un elevado grado de confianza (Bustos, 2011: p. 128).

### 5.1.3 Tipos de escuelas

A continuación, considero relevante realizar una breve explicación acerca de los tipos de escuelas existentes en España, las cuales son: escuela unitaria, CRIE (Centro Rural de Innovación Educativa), CRA (Centro Rural Agrupado) y escuela graduada o cíclica incompleta.

#### 5.1.3.1 Escuela unitaria

En primer lugar, Aula Planeta (2008), nos define de manera concisa qué es una escuela unitaria. “*Entendemos por escuela unitaria todo centro educativo que, debido a su situación en lugares en los que escasean los niños y niñas en edad de escolarización, goza únicamente de uno o dos espacios dedicados al aprendizaje de sus alumnos*”. Por lo tanto, este alumnado está caracterizado por ser de diversas edades. Lo cual posibilita una enseñanza más cercana e individualizada al ser una ratio baja y un aprendizaje colaborativo aprovechando la heterogeneidad del grupo. Además, debido a su tamaño y localización, la escuela unitaria posibilita una interacción recíproca entre la escuela y el entorno que la rodea, incluyendo de esta manera a la comunidad (Aula Planeta, 2008).

### 5.1.3.2 CRIE (Centro Rural de Innovación Educativa)

El CRIE es un Centro Rural de Innovación Educativa que contempla los siguientes objetivos básicos:

- Potenciar y favorecer el desarrollo personal de los alumnos, y especialmente sus capacidades de socialización.
- Programar y realizar, conjuntamente con el profesorado de las escuelas rurales, actividades de desarrollo curricular complementarias a las que se llevan a cabo en las escuelas.
- Colaborar en el desarrollo de actividades de innovación curricular y formación del profesorado que reviertan en una mejora de la práctica educativa en las escuelas del medio rural.
- Impulsar, en coordinación con las escuelas, actividades de dinamización de la comunidad educativa y el fomento de la participación de los padres.

(Boix, 2004: 20)

A su vez, Boix (2004), comenta ciertos aspectos relevantes sobre este tipo de centro educativo:

- La mayor parte de los edificios que albergan los CRIE ...han sido remodelados para esta función compartiendo instalaciones, en varios casos, con escuelas-hogar, residencias de estudiantes, institutos de Educación Secundaria y otros.
- En la mayoría de los mismos se cuenta con un equipo docente entre 4 y 6 profesores, casi siempre maestros de Primaria en comisión de servicios, dependiendo del número de apoyos externos para algunas actividades de tiempo libre, escuelas viajeras, talleres especializados, etc. A esto hay que añadir un número variable de personal no docente para tareas de cocina, limpieza y conserjería.
- Los criterios de selección para la participación, determinados por los departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas, son siempre de menor a mayor número de alumnos en una localidad. Escuelas unitarias, Centros Rurales Agrupados, centros con pocas unidades y, si hay semana disponibles, otro tipo de colegios más grandes y de contextos semiurbanos o urbanos.
- Si bien los CRIE más veteranos comenzaron trabajando en el complemento de algunas áreas o asignaturas, en la actualidad normalmente enfoques metodológicos mediante proyectos, unidades didácticas o centros de interés sobre diversas materias transversales desde planteamientos lúdicos, visitas y excursiones, talleres y con dinámica presencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

-Los profesores de los CRIE opinan unánimemente que este programa ayuda a los alumnos a mejorar su socialización, fomenta el trabajo colectivo y participativo, es un complemento al currículo y fomenta la convivencia fuera del entorno familiar; además, añaden, los niños y las niñas experimentan nuevos métodos de aprendizaje y refuerzan hábitos de autosuficiencia.

-Todos los CRIE son coordinados por el Área o Unidad de Programas Educativos de la Consejería de Educación de la comunidad autónoma que, asimismo, asume todo el gasto económico porque la asistencia es gratuita para los alumnos y los centros.

-El profesorado de los CRIE nos aporta una serie de motivos por los que se deberían amplificar y potenciar los CRIE:

1. Un recurso útil para la escuela del contexto rural.
2. Implicación de los centros participantes y del equipo de profesores del CRIE.
3. Buena coordinación con los centros, aplicación de metodologías activas y desarrollo de proyectos de innovación en consonancia con las necesidades del alumnado de la escuela rural.
4. Socialización, innovación, materiales novedosos dinamismo en las actividades.

(Boix, 2004:90-93)

#### 5.1.3.3 CRA (Centro Rural Agrupado)

Como bien definen García y Pozuelos (2015: p. 48): *“un Centro Rural Agrupado es aquel que conforma un tejido social, educativo y cultural en el cual se comparten recursos y proyectos, se crea una comunidad responsable donde todos los centros aportan y se sienten protagonistas para dar una respuesta comprometida con la Educación y la comunidad a partir de una propuesta educativa viva y dinámica”*. A su vez, añaden que *“la coordinación organizativa y pedagógica de los CRAs supone, para el contexto rural, su revitalización cultural y social”* (Boix, 2004: p. 268). Por este motivo, esta coordinación *“es una necesidad propia de la escuela rural, ... para su supervivencia como institución escolar situada en un contexto físico, social e histórico que en muchísimos casos no le favorece”* (Boix, 2004: p. 268).

#### 5.1.3.4 Escuela graduada o cíclica incompleta

En primer lugar, García (2015: p. 24) entiende las escuelas graduadas como *“aquellas escuelas de varias unidades (siempre menos de ocho) en las cuales coinciden niños y niñas de dos o más cursos, en función del número de unidades existentes y de las agrupaciones que se consideran más idóneas (Carmena y Regidor, 1984), sin llegar a tener un maestro por curso o grado”*. Además, este tipo de escuela *“se basa en la compartimentación del curriculum por grados (cursos) o ciclos en función de criterios psicoevolutivos que supuestamente establecen el nivel de conocimientos que el alumno puede alcanzar a una edad determinada”*. (García, 2015: p. 25). Esto se ve factible debido a *“una concepción idealista según la cual los alumnos deberán dominar determinados conocimientos a una edad apropiada”* (Barberá, 1991). A lo que Bustos (2011: p. 28) añade que *“en la actualidad, la división de grados responde a una supuesta practicidad vinculada a la edad, más que a las ventajas que pueda contener para el desarrollo integral del alumnado”*.

Como consecuencia, el modelo de multigraduación ha desaparecido en las escuelas urbanas para dejar paso a las nuevas escuelas graduadas o cíclicas incompletas, mientras que se sigue manteniendo en la mayoría de las escuelas rurales. No obstante, este proceso de *“transformación de las escuelas unitarias en graduadas fue un proceso difícil, lento y duradero por causa de la deficiente financiación del sistema educativo, del incumplimiento de las disposiciones legales, de la poca predisposición de algunos sectores y de las resistencias de otros”* (Llevot y Garreta, 2008: p. 16). Este cambio sucedió cuando *“los sectores más renovadores reclamaban más escuelas graduadas y la desaparición de las escuelas unitarias que daban cabida a un número exagerado de niños dentro de una misma aula bajo la dirección de un único maestro”* (Llevot y Garreta, 2008: p. 16). Por lo tanto, a partir de esta transformación, *“la imagen de la escuela graduada afectó notablemente la construcción de la identidad de la escuela rural, que seguía siendo unitaria”* (Llevot y Garreta, 2008: p. 17).

## 5.2 CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA RURAL

En este apartado, como su nombre indica, voy a explicar algunas de los aspectos más característicos de la escuela rural como son la multigraduación y el perfil que define al profesorado y alumnado rural.

### 5.2.1 Multigraduación

Como bien he mencionado con anterioridad, la heterogeneidad es sin duda uno de los rasgos más reseñables de las escuelas rurales. Sin embargo, hay otro aspecto a destacar que suele estar también presente en la mayoría de ellas y es la multigraduación.

La podemos definir como un tipo de agrupamiento escolar en el que el alumnado de diferentes grados comparte las condiciones del ambiente de aprendizaje. Es decir, un tipo de agrupamiento escolar que hace que el alumnado de diferentes cursos cohabite en la tarea escolar (Bustos, 2011: p. 81).

A su vez, Veenman (1995) la define como: *“la existencia de alumnado de dos o más grados y en los que un docente enseña al mismo tiempo”*. Sin embargo, a pesar de ser un pilar fundamental en la organización escolar y favorecer claramente a un mayor enriquecimiento del alumnado como vamos a ver a continuación, también supone un gran dilema para el profesorado a la hora de gestionar al grupo. Tal y como afirma Bustos (2011: p. 28): *“no existen modelos de escuelas situadas fuera del ámbito rural en los que este fenómeno se produzca, salvo las que asuman dentro de su filosofía y organización educativas el modelo multigrado como referente”*. Sin embargo, en muchos países se pone en práctica la multigraduación en todo tipo de centros educativos puesto que se valora de manera muy positiva todas sus ventajas y se intenta sacar beneficio de ellas (Bustos, 2011).

Y esto, que supone una gran dificultad inicial en la organización del aula para el docente novel, es una realidad llena de potenciales para el alumnado... Pequeños, medianos y grandes están continuamente desarrollando y consolidando competencias correspondientes a edades superiores e inferiores (Bustos, 2011: p. 28).

Es importante explicar que *“las clases multigrado se forman por necesidad, a menudo administrativa y económica... partiendo de un planteamiento administrativo impuesto por las circunstancias cuantitativas del alumnado”* (Bustos, 2011: p. 82). Además, a través de esta se produce un fenómeno denominado aprendizaje por contagio. *“Este hecho también se ve favorecido por la convivencia mantenida en grupo, en torno a proyectos comunes en los que el alumnado de todas las edades se sienta protagonista de los efectos de sus aportaciones”* (Bustos, 2011: p. 79). A su vez, *“el reducido número de niños y niñas en cada grupo hace también que el docente pueda conocer más en profundidad al alumnado...Permitiendo un mayor acercamiento a las inquietudes, dificultades, virtudes o necesidades del alumnado rural”* (Bustos, 2011: p. 79).

A la hora de llevar a cabo la multigraduación, Bustos (2011: p. 78) nos explica cómo actúa el alumnado:

Los estudiantes más pequeños buscan imitar los comportamientos de los más grandes, la cooperación y el entendimiento es mutuo entre el alumnado de diferentes edades, los más pequeños tienen la oportunidad de escuchar estrategias más avanzadas de aprendizaje, y el espíritu de cooperación surgido el trabajo en equipo los llevaba a tener menos conflictos intergrupales e intragrupal, dando como resultado menos desacuerdos y peleas”.

Debido a esta colaboración entre el alumnado, *“existen menos problemas de conductas que entre el alumnado urbano, mayor atención a iguales, mejor clima social y afectivo, y mayor sentimiento de eficacia”* (Bustos, 2011: p. 78). Por lo tanto, a raíz de esto:

Se podría pensar que la multigraduación en sí es un contexto que facilita la aparición de jerarquías entre el alumnado. Sin embargo, la convivencia cercana desde temprana edad, las monitorizaciones del alumnado mayor al menor, el modo de vida rural o el reducido número de alumnos y alumnas, forjan un tipo de relación donde el alumnado de más edad no se condiciona para imponerse al menor...Desencadena, por el contrario, una complicidad favorecedora de las relaciones mayores-menores. Al mayor le reconforta ser útil al grupo y el pequeño no entiende con sumisión ni desprecio su ayuda (Bustos, 2011: p. 78).

En definitiva, la multigraduación *“sigue siendo una peculiaridad que distingue a la escuela rural y que al mismo tiempo suele sembrar de desconcierto a los docentes que la conocen profesionalmente por primera vez”* (Bustos, 2011: p. 80). No obstante, a pesar de esta dificultad encontrada, es necesario destacar las numerosas ventajas que posee la multigraduación. Para ello, Bustos (2011: p. 83) destaca que:

Los docentes y responsables educativos observan cómo los alumnos se ven obligados a tomar la responsabilidad de aprender a su propio ritmo, ya que el docente no puede atender a todos los grados al mismo tiempo. Así tienen la oportunidad de realizar sus propios procesos de aprendizaje y mejorar respecto a sus capacidades, y aumentar el grado de autonomía.

Además, la multigraduación favorece a que ninguna persona se quede atrás en el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que se produce un aprendizaje por contagio. Es decir, que el alumnado refuerza la base de lo aprendido años anteriores, se aprende sus contenidos correspondientes y los amplía con la explicación destinada al alumnado de mayor edad (Bustos, 2011). Por lo tanto, *“en actividades centradas en un grado, mientras que el alumnado menor está trabajando autónomamente, todos acaban integrando la resolución de las dudas y consultas que realiza el docente. Ello lleva al enriquecimiento alterno, a una fuente intercambiable para el conocimiento”* (Bustos, 2011: p. 85). Por consiguiente, *“si esta fluctuación permanente de niveles de competencia curricular es rentabilizada por el profesorado, no cabe duda de que el camino recorrido por el alumnado para próximos cursos escolares es de un valor incalculable”* (Bustos, 2011: p. 86). Por el contrario, si el alumnado es separado grados a la hora de realizar tareas escolares disminuyen sus potenciales (Bustos, 2011). *“No solo los relacionados con la adquisición de competencias básicas sino la mayor madurez social por el mayor contacto y mejores entramados interrelacionales que favorece la multigraduación”* (Bustos, 2011: p. 86).

Para finalizar, como bien concluye Bustos (2011: p. 87): *“Así pues, aprendizaje contagiado y ratio reducida, uno consecuencia y la otra condicionante, son dos elementos presentes en las aulas rurales que lejos de perjudicar al alumnado pueden causar efectos beneficiosos”*.

### 5.2.2 Perfil del profesorado

*“Aun la persona más experimentada y comprometida en un cambio educacional tendrá que ser alumno de corazón, siempre buscando, siempre aprendiendo”* (Henry M. Levin, 2000: p. 24).

Mayoritariamente el profesorado no ha sido formado prácticamente a lo largo de sus estudios sobre cómo actuar en las escuelas rurales y, a pesar de que durante los estudios hay un periodo de prácticas donde los futuros docentes van adquiriendo conocimientos y destrezas, no son útiles debido a que los procesos de enseñanza-aprendizaje que se abordan en centros urbanos no son aplicables a las escuelas rurales (Bustos, 2011). Este autor, a su vez comenta que *“en España, por ejemplo, respecto a la formación, encontramos zonas en las que la enseñanza universitaria teniendo planes de estudios anclados en el pasado respecto a la consideración de la escuela rural”* (Bustos, 2011: p. 99).

Es preciso recordar que:

Muchos docentes comienzan su rodaje profesional en escuelas rurales. Una buena base formativa incide en la construcción de su identidad profesional y en la evolución que esta sufra en los primeros años de experiencia profesional. Aunque la formación del docente no es el único pilar de una adecuada preparación para desarrollar un buen trabajo en las aulas rurales, sí condiciona la confirmación o no de los prejuicios con los que el profesorado llega a estas escuelas (Bustos, 2011: p. 100).

Por consiguiente, el equipo docente debe conocer en profundidad la cultura del centro educativo, de la comunidad, del alumnado y del entorno que les rodea con el objetivo de diseñar una propuesta educativa adecuada (Bustos, 2011). Es importante conocer todo esto con el fin de poder dar respuesta a cualquier tipo de situación ya que, normalmente:

Cuando el volumen de alumnado con estas peculiaridades es muy elevado, lleva al profesorado a vivir con inquietud el proceso, sobre todo si los centros no cuentan con las necesarias estructuras y medios para fomentar adecuadamente la integración. Pero no es menos cierto que el profesorado puede utilizar esta diversidad de orígenes del alumnado como fuente de interacciones favorecedoras de valores como el respeto y la conciencia social. Además, puede ampliar la perspectiva externa del alumnado rural (Bustos, 2011: p. 91).

Por lo tanto, la formación que haya recibido no será suficiente para poder desenvolverse en el medio rural. Como bien dice Freinet (1997: p. 89): *“Sin el sostén ni el apoyo moral de los pensadores que tanto admiraba me sentí desesperar: Ninguna de las teorías leídas y escuchadas podría ser trasladada a mi escuela de pueblo”*. Debido a la falta de formación:



La tendencia inicial del profesorado que se encuentra por primera vez ante este escenario suele ser la de graduar la multigraduación. Es decir, seccionar el grupo-clase en compartimentos temporales, espaciales y de tareas atendiendo al grado de referencia del alumnado. Este planteamiento suele dejar de lado las ventajas que la heterogeneidad cronológica del alumnado posee y se desaprovechan muchas de las potencialidades que el seno del grupo permite (Bustos, 2011: 136).

Este uno de los fallos principales que el docente rural novel suele cometer. No obstante, *“el profesorado que cuenta con más experiencia en estos centros globaliza de un modo habitual las actividades de enseñanza, abarcando la atención de todos los grados y adaptando posteriormente el trabajo específico a cada nivel de aprendizaje”* (Bustos, 2011: p. 136). Por lo tanto, los docentes noveles suelen recurrir a los más experimentados dentro del centro para que les guíen en sus primeros pasos (Bustos, 2011). Debido a esto, *“durante este tiempo, se va adquiriendo un aprendizaje fundamentado en el ensayo y error”* (Bustos, 2011: p. 102). Sin embargo, el docente irá desarrollando poco a poco su identidad profesional a partir de la nueva cultura que caracteriza al centro escolar (Bustos, 2011). Esto es a lo que Satué (2000) describe como inculturación del docente de escuela rural, ya que el maestro que ha pertenecido a una cultura urbana tiende a enseñar desde lo urbano, guardando distancias frente a las gentes de los pueblos” (Bustos, 2011: p. 103). Como bien explica Bustos (2011), durante este proceso de adaptación el docente sufre un shock de la realidad. Esto se puede definir como *“una difícil transición desde el desconocimiento práctico de la enseñanza hasta un nivel competencia profesional aceptable”* (Bustos, 2011: p. 102). Durante este proceso, destaca una fase inicial caracterizada por la ansiedad y una fase posterior en la que el docente se siente complaciente con su trabajo (Bustos, 2011). Esto se basa en un estudio realizado por Bustos (2008b), en el cual se confirma que los maestros/as que trabajan en la escuela rural pasan por una serie de dudas e incertidumbres a la hora de afrontar por primera vez este tipo de organización educativa debido a la escasa formación ya mencionada. *“Existe una clara tendencia a que, con el paso del tiempo, las actitudes negativas del profesorado se atenúen, así como que se incrementen o se mantengan las positivas”* (Bustos, 2011: p. 106). No obstante, a medida que van ganando experiencia predomina claramente una satisfacción personal con el trabajado ejercido (Bustos, 2011). En definitiva, como bien comentan Schafler et al. (1992), *“la alta motivación y las ganas de trabajar con las que cuenta este profesorado compensa las dificultades halladas a lo largo de este proceso de*

*adaptación y experimentación*”. Por lo tanto, lo que queda pendiente según Bustos (2011: p 29) es “*reducir los prejuicios de muchos profesionales que llegan a estas escuelas*”.

A pesar de este duro proceso, según Abós (2007: p. 89), el docente rural debe aspirar a ser capaz de “*de trabajar, de actuar, de enseñar en este contexto, ... resolver problemas y tomar decisiones a través de la reflexión sobre la práctica... se trata de una formación hacia la profesionalización creativa e innovadora*”. Ya que, como bien recuerda Carbonell (2001: p. 114) “*el alumnado aprende más del comportamiento docente que de su conocimiento. Nadie olvida a un buen maestro o profesora, y no lo olvida por lo que enseñaba sino por cómo era*”. No obstante, “*si hay algo que caracteriza el día a día de la enseñanza en las aulas rurales es la polivalencia a la que el docente debe dar respuesta*” (Bustos, 2011: p. 136). Es decir, el profesorado debe ocuparse de manera multifuncional de varias tareas que no le corresponden debido a la falta de recursos humanos. Es cierto que en las últimas décadas se ha ido incrementando la plantilla en los centros educativos hasta el punto de poder disponer a veces de dos docentes en el aula, el/la tutor/a y el/la especialista. No obstante, esto suele suceder mayoritariamente en los centros educativos de carácter urbano. Por lo que, a simple vista, puede parecer que la escuela rural se encuentra bastante infradotada, pero en realidad, se encuentra compensada ya que, al tener menos ratio, el docente puede ofrecer una atención más individualizada y responder a la diversidad a través del carácter multifuncional que hemos mencionado con anterioridad (Bustos, 2011). Para ello, Bustos (2011) defiende que es necesario que el docente rural se esfuerce para encontrar la manera de sacar provecho a la heterogeneidad que caracteriza al alumnado rural de forma positiva logrando así una buena convivencia y clima de respeto. En definitiva, “*la utilización de la heterogeneidad de un modo práctico por parte del docente convierte en ventajas tangibles lo que podrían ser en principio inconvenientes al existir diferentes grados en los mismos grupo-clase*” (Bustos, 2011: p. 33).

Con el fin de dar respuesta a estas necesidades, Bustos (2011: p. 135) defiende que “*en el aula de escuela rural existen elementos que facilitan la acción del docente y también singularidades que la pueden hacer compleja*” (Bustos, 2011: p. 135). Esto se debe a que “*organizar el trabajo del alumnado, atender a las consultas, mantener el orden del grupo, explicar las tareas, realizar demostraciones... adaptando la exigencia curricular a cada uno de los niveles madurativos del alumnado, supone un reto nada despreciable*

*para el docente*”. Por este motivo, Bustos (2011) pone en manifiesto la importancia de llevar a cabo un seguimiento sobre buenas prácticas con el objetivo de que puedan ser accesibles para aquellos docentes que lo necesiten, con el fin de que puedan llegar a aplicarlas en el aula.

A pesar de la imagen proyectada sobre los docentes rurales, Llevot y Garreta, (2008: p. 68) defienden que “*son maestros integrales, porque generalmente tienen una visión más global de la educación, del sistema educativo y de los problemas de la escuela*”. Esto se debe a que:

Esta generación de maestros y maestras protagoniza los importantes cambios desarrollados en el sistema escolar rural durante los treinta últimos años del siglo XX, guiados por la práctica del trabajo en equipo frente al individualismo, para romper definitivamente el aislamiento personal y profesional. A ello responden, sin duda, las zonas escolares rurales y, en general, las distintas formas de agrupación escolar, el trabajo innovador de los CRIE y los grupos de trabajo promovidos a través de los Centros de Profesores (CEP) y de los centros de recursos pedagógicos (CRP) (Llevot y Garreta, 2008: p. 35).

Por este motivo,

Es importante destacar el proceso por el que muchos maestros rurales han llegado a considerar la práctica investigadora como una actividad normalizada integrada dentro de la actividad docente. A diferencia de lo que pasa en otros casos, este proceso no se realiza por las recomendaciones externas que se hayan podido dar, sino por la experimentación que el maestro hace *in situ* y, generalmente, en una situación donde él, como profesional, se pone a prueba (Llevot y Garreta, 2008: p. 67).

Otra de las características a destacar del profesorado rural, es que son mayoritariamente jóvenes. Esto se debe a la baja puntuación de puntos obtenidos en el concurso de traslados por lo que normalmente, les toca ir a las poblaciones más alejadas caracterizadas por un bajo nivel socioeconómico. Debido a esto, la escuela rural también se caracteriza por la discontinuidad del profesorado (Bustos, 2011). Esta discontinuidad sucede porque “*la convicción de que no se va a estar en el centro durante mucho tiempo hace que la iniciativa para desarrollar procedimientos de trabajo de largo recorrido, a través de la permanencia durante varios años en el centro, se sienta mermada*” (Bustos, 2011: p. 123). Como consecuencia, “*este perfil de docente no arraigado, o que no se une al esfuerzo colectivo del entorno para resolver los problemas con que cuenta, está claramente condicionado por la continuidad de la plantilla*” (Bustos, 2011: p. 30). Lo

que está claro es que *“la continuidad del profesorado es de especial relevancia para la calidad de los procesos de enseñanza que se producen en los centros rurales”* (Bustos, 2011: p. 124). Con el fin de lograr la continuidad de la plantilla, Bustos (2011) dice que una de las medidas que se está poniendo en práctica es la creación de planes y proyectos educativos que vinculen el currículum con elementos del entorno que puedan ser fructíferos. Es decir, *“el profesorado ha de ser consciente de que no es el único agente informativo ni formativo... y de que le compete la función de coordinar y orientar el conjunto de aportaciones culturales emanadas de los diversos agentes y escenarios del territorio”* (Carbonell, 2001: p. 109). Esto significa que *“el maestro no está la escuela para imponer ciertas ideas o para formar unos hábitos determinados en el niño, sino que está como miembro de la comunidad con el fin de elegir las influencias que tienen que afectan al niño y ayudarlo a responder adecuadamente a estas influencias”* (Dewey).

Este esfuerzo se complementa con el intento de establecer las posibilidades de gestión de la enseñanza en las aulas rurales aprovechando sus virtudes más notables, principalmente las derivadas del aprendizaje cooperativo, la flexibilización en el nivel de instrucción y el planteamiento didáctico globalizado (Bustos, 2011: p. 33).

A su vez, Bustos (2011: p. 33) afirma que:

Hay una parte del currículum que existe por igual en todas las escuelas, rurales o no rurales, lo que alberga un planteamiento educativo que garantizan cierto y homogéneo nivel de logro. Pero también existe el margen para la actuación que la autonomía organizativa y didáctica sugiere.

Por lo tanto, ahí está la clave para alcanzar los objetivos. En definitiva, *“se une a la necesidad formativa el desarrollo de materiales didácticos, la organización de la escuela y el apoyo de la comunidad para establecer avances en sensaciones y valoraciones iniciales”* (Bustos, 2011: p. 100).

### 5.2.3 Perfil del alumnado

A lo largo de este marco teórico han ido saliendo varios que caracterizan al alumnado de la escuela rural tales como su heterogeneidad, su alto estado de bienestar y, que hay un número más elevado de alumnado inmigrante y con necesidades educativas especiales que en los centros urbanos. Además, el alumnado de la escuela rural suele estar

caracterizado por ser menos disruptivo, más feliz, obediente, inocente y respetuoso con todos los agentes educativos a comparación del alumnado de la escuela urbana (Bustos, 2011). Esto se debe a que:

El tipo de vida rural y las características específicas del medio rural conforman un contexto específico que puede determinar el grado de bienestar infantil tales como un mayor contacto con la naturaleza, el elevado dominio de los espacios por ser más controlables, el mayor contacto con los iguales... (Bustos, 2011: p. 77).

A su vez, *“los alumnos de las escuelas rurales, ya de pequeños, se acostumbran a trabajar con grupos diversos, lo cual favorece, entre otras cosas, que se adapten bien a los cambios”* (Llevot y Garreta, 2008: p. 69). Además, cabe destacar que *“los alumnos toman conciencia de que el espacio ... no es una estructura fija e inamovible, sino que es fruto de la construcción social, los hombres y las mujeres hacen, deciden, programan, diseñan y, sobre todo, reinventan”* (Llevot y Garreta, 2008: p. 71).

No obstante, no todo son aspectos positivos, sino que cuentan con la desventaja de que:

Al alumnado rural que llega a los institutos de enseñanzas medias suele costarle el esfuerzo de adaptarse a un tipo de relación menos cercana entre sus iguales y sus enseñantes por las dimensiones de los espacios, el número de alumnos por grupo o el número de profesores especialistas (Bustos, 2011: p. 79).

Esto a su vez se acentúa debido a que en las escuelas rurales utilizan los círculos concéntricos de formación como bien explican Llevot y Garreta (2008: p. 69):

Los círculos concéntricos de formación, además de la distribución general del espacio de la escuela rural, también facilitan la suavización del fracaso escolar o, mejor dicho, un tratamiento más esmerado de éste, porque... cuando un alumno debe reforzar determinadas materias, raramente tiene que abandonar el espacio habitual ni tiene que dejar su grupo natural. En una escuela rural bien organizada los alumnos se desplazan continuamente dentro del aula para recibir las enseñanzas pertinentes a su nivel.

Por lo tanto, esto hace que el alumnado muestre dificultades ante la adaptación al instituto.

### 5.3 LAS TIC EN LA ESCUELA RURAL

En este apartado voy a comentar la importancia que tiene la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las escuelas y más en concreto, en las escuelas rurales. Además de un breve análisis sobre el transcurso que se ha experimentado para lograr dicha implantación hasta la actualidad.

En primer lugar, las TIC forman parte de la innovación educativa. Carbonell (2001: p. 39), afirma que:

La innovación educativa, como cualquier actividad laboral y humana, está llena de contradicciones, dilemas o antinomias. Se encuentra siempre ante conceptos y principios contrapuestos... realidad y utopía; autonomía y control... Esta estructura antinómica no constituye en absoluto un obstáculo y un freno a la innovación sino todo lo contrario: su abordaje obliga a la reflexión continua sobre todo cuanto acontece la vida escolar y alimenta y dinamiza cualquier proceso innovador.

No obstante, centrándonos en el ámbito educativo rural, Boix (2004: p. 18) añade que: *“las tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas rurales pueden brindar posibilidades para su supervivencia incluso pueden contribuir notablemente a mejorar la calidad de vida en el propio medio y evitar el aislamiento sociocultural”*.

Según la UNESCO *“Las TIC tienen un rol fundamental en el acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje de calidad, la formación de docentes, y la gestión, dirección y administración más eficientes del sistema educativo”*. De tal manera que:

Las escuelas ubicadas en los entornos rurales han adquirido una nueva identidad a partir de la implementación de las TIC, pues la ruptura de fronteras y el acercamiento a espacios lejanos físicamente ya es un hecho gracias a la ventana de Internet, que ha posibilitado minimizar el tradicional aislamiento de la escuela rural, de sus maestros y de los grupos de alumnos diseminados por una geografía compleja que dificulta la accesibilidad y la intercomunicación (Moral y Villalustre, 2011: p. 11)

El proceso de implementación de las TIC en el ámbito educativo ha sido realmente rápido según afirman Moral y Villalustre (2011: p.6) ya que:

En algo más de una década, los avances de las TIC y el pujante fenómeno de la *Web 2.0* han suscitado nuevas necesidades tanto de renovación de recursos y dotaciones tecnológicas, como de formación y actualización permanente del profesorado para el uso de las mismas, así como para llevar a cabo actividades con un alto potencial educativo.

Por lo tanto, aparte de la dotación económica y material, ha sido imprescindible la elaboración de proyectos educativos que integren y promuevan el uso de las TIC dentro de aula. Como bien nos cuentan Moral y Villalustre (2011: p. 5):

En el marco educativo, y a nivel institucional, se han ido sucediendo una serie de proyectos como el denominado Aldea Digital impulsado por el MEC en 1998 que permitió, en su día, disponer de los recursos necesarios a numerosas escuelas rurales para incorporar las TIC al currículum, y generalizar el uso de los ordenadores para la realización de tareas escolares. Dicho proyecto pretendió facilitar la consolidación de un modelo de crecimiento sostenible en las áreas rurales a través de la formación de alumnos y profesores para la utilización de las herramientas que, incuestionablemente, rigen hoy la economía del siglo XXI en una sociedad basada en el conocimiento, además de reforzar la identidad local en un mundo global.

Además, Pérez y Villalustre (2014: p. 3) nos hablan acerca de otro programa educativo denominado Programa Escuela 2.0, el cual se implantó en España entre el año 2010 y 2012. Este programa se basó en:

La dotación de un ordenador portátil por alumno en el tercer ciclo de Educación Primaria y en el primero de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), así como de una pizarra digital interactiva (PDI) por aula, hecho inédito que desencadenó una serie de medidas institucionales orientadas a rentabilizar la inversión económica realizada, siendo ésta de 100 millones en el 2011 y de 41,5 millones en el 2012 a nivel estatal. Entre las medidas desarrolladas cabe destacar la dispensa de un plan de formación y actualización específico para el profesorado, así como la organización de congresos de ámbito nacional (MECD, 2010, 2011a, 2011b, 2011c) o foros de encuentro y reflexión tanto para visibilizar -e incluso, premiar- las buenas prácticas llevadas a cabo por docentes innovadores, como para conformar una tupida red de comunidades de práctica que permita el intercambio de experiencias entre distintas escuelas y la participación en proyectos colaborativos.

A pesar de la elaboración de estos programas y proyectos educativos, *“algunos estudios señalan en otros territorios que todavía existen carencias en el acceso y la preparación de los maestros para el uso de una tecnología que está muy operacionalizada por los propios alumnos rurales”* (García y Pozuelos, 2015: p. 52). A su vez, García y Pozuelos (2015: p. 52) añaden que: *“otra investigación muestra cómo se han utilizado una gran*

*variedad de TIC en la mejora de las oportunidades curriculares para los alumnos de escuelas rurales y remotas del sur de Australia*”. Para ello:

Algunas de las estrategias que se utilizaron fueron la videoconferencia y las pizarras digitales interactivas para llevar a cabo las clases en tiempo real en una escuela local y remota, el uso de Moodle como un medio de hacer clase con material disponible cuando y donde el estudiante lo necesita, y conectar con sitios remotos para hacer una visita virtual (García y Pozuelos, 2015: p. 52).

Este proyecto refleja cómo se emplean actualmente las TIC en la mayoría de las escuelas de nuestro país. Lo que está claro es que para que este tipo de proyectos dé resultado es necesario que el profesorado se haya formado previamente, ya que las TIC:

Precisan formación de alfabetización científica para los maestros rurales que les permitan no solo buscar, seleccionar y organizar la información para su posterior tratamiento con sus alumnos, sino que además deben conocer los diversos, múltiples polifacéticos servicios que las mismas TIC ponen a su disposición para mejorar las metodologías didácticas basadas en grupos heterogéneos, los modelos de coordinación pedagógicos y organizativos propios de estos centros y de las agrupaciones de escuelas rurales (Boix, 2004: p. 19).

Como bien he mencionado a lo largo del marco teórico, el docente rural debe ser polifacético, por lo que, también ha de ser docente 2.0. No obstante, no es un reto individual, sino que para lograr ser un docente 2.0 real, es necesario un feedback y una colaboración con el resto de los docentes debido a que, como bien nos dice Carbonell (2001: p. 30):

La innovación se enriquece con el intercambio y la cooperación con otros profesores y profesoras, mediante la creación de redes presenciales y virtuales, aprovechando las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, para facilitar el intercambio de experiencias y la reflexión crítica en torno a ellas.

Sin embargo, no solamente es necesaria la colaboración entre docentes, sino que es igual de importante la cooperación por parte de toda la comunidad educativa. Esta idea la defienden Llevot y Garreta (2008: p. 138) en la siguiente cita:

Las nuevas tecnologías son un patrimonio de todos, debido al carácter indispensable que están adquiriendo. El educador debe concienciar al individuo del riesgo de descontextualizarse por mantener posturas escépticas, o distantes, ante ellas. Transmitiremos los conceptos más puros de sintonía vital, sin permitir que lo que nace como un recurso, un medio, se convierta en un fin en sí mismo. El individuo por encima de todo menos de su esencia.



Por lo tanto, es vital remarcar la idea de que *“es el proceso el que se ajusta al alumno, y no al contrario, defendiéndose así la dimensión flexible de éste”* (Llevot y Garreta, 2008: p. 138). Debido a esto es relevante *“conceptualizar la escuela como un laboratorio pedagógico, también, que renueve los presupuestos educativos ajustándolos a las nuevas necesidades sociales y los intereses de los individuos que la forman, aumentando el grado motivacional del sujeto con su propio proceso educativo”* (Llevot y Garreta, 2008: p. 138).

A raíz de esto, Carbonell (2001: p. 39) añade que debemos ser conscientes y lograr que *“las innovaciones en el cambio educativo encuentren un justo punto de equilibrio entre tradición y modernidad, entre el avance y la estabilidad, entre el presente y el futuro”*. A lo que Llevot y Garreta (2008: p. 170) propone conseguirlo a través de:

El trabajo formativo y creativo de las tecnologías de la información y de la comunicación como instrumentos a partir de los cuales desarrollar las capacidades de aprendizaje y las oportunidades de conocimiento y comunicación con el exterior. Las TIC deben utilizarse para desarrollar niveles de conocimiento superiores a los que habitualmente se utilizan. El principio de las TIC debe ser la creación de nuevo conocimiento a partir del existente, especialmente a partir del aprendizaje de los diferentes tratamientos de la información que posibilitan estos instrumentos.

Esto refleja claramente que *“la escuela no permanece ajena a los impulsos activos de una sociedad que, pese a las alarmantes diferencias en el grado de desarrollo según la localización geográfica, alienta con fuerza la migración digital”* (San Martín, 2009: p. 33). Sin embargo, esto será posible cuando entendamos lo que Moral y Villalustre (2011: p. 8) exponen:

El profesorado y los estudiantes son las piezas clave en todo proceso innovador, pues de ellos va a depender en gran medida el éxito o el fracaso de este desembarco de recursos informáticos sin precedentes en las aulas. No cabe duda de que se precisa de un diseño didáctico acorde a las peculiaridades de los estudiantes, que responda al logro de unos objetivos formativos determinados y se integren respetando el contexto social.

Este diseño didáctico al cual acabamos de hacer referencia requiere una cierta organización y replanteamiento con el fin de que se alcancen los objetivos de manera adecuada. Como bien propone Pacheco (2017: p. 95):

Con el propósito de sugerir un proceso de consolidación de entornos de aprendizaje que favorezcan la incorporación de TIC, determinado por los maestros y derivado de su experiencia, los docentes concuerdan en que la secuencia para un plan estratégico estaría

compuesta de la siguiente manera: primero la planificación, en la cual se han de revisar los aspectos de adaptación curricular y disponibilidad de los maestros; en segunda instancia, la capacitación de maestros como mecanismo de perfeccionamiento y apoyo continuo y contextualizado; seguido de la disponibilidad de recursos tecnológicos y de mantenimiento de los mismos; y para finalizar, con un programa de incentivos que mantenga el interés y el liderazgo de los educadores por la integración de las TIC en su quehacer pedagógico.

Retomando la relevancia que tiene la formación del profesorado sobre innovación educativa, Moral y Villalustre (2011: p. 9) proponen un decálogo sobre las funciones que debe desempeñar este nuevo maestro rural 2.0, las cuales son:

1. Facilitador del aprendizaje en el contexto rural a través de la observación, creatividad, iniciativa, originalidad, innovación, etc.
2. Integrador de experiencias formativas ligadas al contexto rural.
3. Diseñador de situaciones de aprendizaje mediadas por las TIC desde el equilibrio, privilegiando la propia cultura.
4. Impulsor del desarrollo y diversidad cognitiva de los estudiantes.
5. Propiciador de transferencia de aprendizajes que revaloricen lo rural.
6. Generador de habilidades de asesoramiento personal y profesional apoyándose en los recursos tecnológicos.
7. Favorecedor de actividades cooperativas y colaborativas mediante el uso de las herramientas de la *web 2.0*.
8. Difusor de la cultura y el desarrollo local mediante la formación de las nuevas generaciones en los valores identitarios, y su visibilización a través de *blogosfera*.
9. Mediador entre los miembros de la comunidad escolar, las familias y el ámbito local, provocando interacciones que reviertan en el enriquecimiento mutuo.
10. Articulador de los agentes sociales y promotor de proyectos comunitarios apoyados en las TIC.

Por lo tanto, *“la formación de los maestros rurales no sólo debe ir orientada a cualificarlos para que sean capaces de utilizar los recursos tecnológicos, sino a ofrecerles las pautas didáctico-metodológicas que posibiliten el desarrollo de enriquecedoras experiencias de aprendizaje mediadas por las TIC”* (Del Moral y Villalustre, 2007). Por consiguiente:

Su formación puede concebirse desde una triple dimensión: *pedagógica*, encaminada a favorecer y hacer más efectivo el aprendizaje; *tecnológica*, orientada a conocer las herramientas *Web 2.0* que facilitan el proceso comunicativo y el acceso a la información, extendiendo el aprendizaje más allá de los límites del aula; y, por último, *de contexto*, enfocada a conocer y comprender la idiosincrasia de los procesos formativos desarrollados dentro de un ámbito rural (Moral y Villalustre, 2011: p.9)

Gracias a la aplicación de nuevas tecnologías en el aula y a la formación recibida, los maestros/as rurales pasan a ser maestros/as rural 2.0. De tal modo que según (Moral y Villalustre, 2011: p.10):

Se convierten en los verdaderos artífices del desarrollo socioeducativo por su contribución a ampliar la oferta educativa y social del medio rural diseñando proyectos de colaboración con otros centros que implican a toda la comunidad, creando puentes de unión y establecer vías de contacto e intercambio de conocimiento entre estudiantes de diferentes países, culturas, etc.

No obstante, estos docentes reclaman la *“necesidad de apoyos reales para esta integración y, especialmente, una formación adecuada para dar respuesta funcional a la diversidad de situaciones de aprendizaje interdisciplinares que se producen en el aula rural”* (García y Pozuelos, 2015: p. 52). A su vez, como bien afirman Pérez y Villalustre (2014: p. 13):

Todos demandan mayor reconocimiento y apoyo tanto por parte de las instituciones públicas como de las familias, cuya implicación en los procesos innovadores que ellos impulsan es muy escasa. Sin embargo, algo más de la mitad de los docentes entrevistados que trabajan en escuelas rurales declara sentirse apoyado por sus compañeros de centro, mientras que el resto manifiesta tener que buscar dicho apoyo en colegas de otros centros.

Pese a esto, los maestros rurales 2.0 están de acuerdo con que *“las TIC promueven una mayor implicación de los alumnos en las tareas, incrementan su rendimiento y potencian sus competencias digitales”* (Pérez y Villalustre, 2014: p. 13). Sin embargo, reivindican la *“necesidad de adoptar una metodología didáctica que contemple las aulas multinivel, y la exigencia de ligar el aprendizaje a las experiencias derivadas de su interacción con el medio rural concreto, así como a los recursos naturales que posean”* (Pérez y Villalustre, 2014: p. 14). Además, para ello:

Requieren de un clima propicio que ayude a sostener e impulsar la innovación desde el ámbito institucional, mediante la dotación de recursos TIC, su mantenimiento y la dispensa de una formación adecuada para que ello sea posible. Parece fundamental establecer mecanismos compensatorios que contribuyan a un reconocimiento expreso y al convencimiento, por parte de los profesores innovadores, de que la tarea y el esfuerzo invertido tienen un sentido y merece la pena para favorecer el aprendizaje en un contexto rural (Pérez y Villalustre, 2014: p. 15).

## 6. CONCLUSIONES

Según Bustos (2011: p. 128), es necesario “*investigar para conocer, conocer para innovar, innovar para mejorar*”.

Esta cita considero que es un breve resumen sobre mi Trabajo de Fin de Grado. A lo largo este trabajo queda claramente reflejado que las escuelas rurales son en la actualidad una nueva realidad educativa a la cual no se le está dando la relevancia que merece.

A modo de conclusión general sobre mi TFG, creo oportuno realizar un breve resumen vinculando todas las ideas principales que aparecen a lo largo del mismo.

Como bien afirman varios autores, es difícil delimitar el término rural debido a la gran heterogeneidad existente, lo cual ocurre también con las escuelas y es que, no hay dos escuelas iguales ni dos alumnos/as iguales. Por lo tanto, para poder llegar a realizar una profunda reflexión a lo largo de este trabajo, debemos partir de la base de que todo es heterogéneo. A su vez, una vez que hemos esclarecido qué son las escuelas rurales y hemos entendido bien los tipos de escuelas existentes, es necesario replantearnos por qué a pesar de que la multigraducción esté mejor vista que la graduación, predomina ésta en las escuelas urbanas y en la mayoría del Sistema Educativo Español. A lo largo de la explicación acerca de la multigraducción se confirma que este tipo de agrupamiento escolar da pie a un desarrollo más integral del alumnado pero que, supone una gran dificultad para los docentes y más aún para aquellos que son jóvenes y carecen de formación sobre las escuelas rurales debido a que en la carrera de Magisterio ni en otro lugar se les da la relevancia que merecen. Por estos motivos, llegan docentes a las escuelas rurales llenos de dudas y abordan la situación a través del ensayo-error. Esto no solo supone una desventaja para el alumnado hasta que el docente encuentre la manera de responder positivamente ante esa necesidad, sino que, seguramente, para cuando encuentre la manera de hacerlo, se traslade a un núcleo urbano ya que son maestros itinerantes que están allí por falta de puntos. No obstante, otro aspecto que condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado rural es la interacción con el medio. En estas escuelas el tándem escuela-medio se ve como algo indispensable por lo cual, genera muchas ventajas positivas en las cuales la comunidad educativa se involucra en la escuela y viceversa, logrando así un gran aprendizaje vinculado con la realidad. Por otro lado,

estas escuelas rurales están caracterizadas por ser pequeñas y tener un mayor número de alumnado inmigrante y con necesidades educativas especiales. Esto supone una gran ventaja siempre y cuando el docente sepa sacarle partido y enriquecer su proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la transmisión de culturas, valores...etc. A su vez, que el aula y la ratio sean reducidos da lugar a una enseñanza personalizada en la cual se atiende a las diversidades y se adaptan los ritmos según las necesidades del alumnado. Además, que en las escuelas haya alumnado inmigrante quiere decir que se vuelve a retomar la vida en el pueblo ya que, a cuantos más alumnos/as haya en la escuela, menos probabilidad de que esta desaparezca, lo cual, da esperanzas de que ese entorno rural siga manteniéndose e incluso creciendo. Por último, respecto a las nuevas tecnologías, considero realmente importante que se actualicen más aún debido a que la sociedad está creciendo a pasos agigantados y la escuela sigue sin estar a la altura. Por otra parte, a pesar de que las tecnologías estén presentes en el aula es necesario remarcar la importancia de la función docente, ya que este debe estar bien formado y ser crítico con el objetivo de que no le guíen las tecnologías a él, sino que sea éste quien las use con criterio y teniendo claro los objetivos a alcanzar.

En último lugar, como futura maestra considero realmente que se forme a los docentes sobre cómo abordar las escuelas rurales y ya no solamente eso, sino que se le de a las escuelas rurales el valor educativo y reconocimiento social que se merecen con el fin de impulsar buenas prácticas educativas y lograr que haya docentes que realmente quieran ir de corazón y poder por fin, formar una plantilla estable.

Espero que mi Trabajo de Fin de Grado sea alcanzado por lectores que, como yo, tengan ganas y curiosidad por aprender acerca de las escuelas rurales y que, poco a poco, se vayan tomando en consideración. A su vez, tengo la sensación de que haber realizado este trabajo ha supuesto para mí un gran cambio de mentalidad logrando así, saber separar lo que puede ser aplicable en las escuelas urbanas y lo que puede ser aplicable en las rurales. Además, poco a poco he ido adquiriendo nuevas ideas que me han permitido tener mi propio criterio educativo sobre bastantes aspectos que antes no me llegaba a plantear si quiera. Por lo tanto, este trabajo me ha hecho crecer tanto a nivel personal como profesional.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Abiós, P., Boix, R., & Bustos, A. (febrero de 2014). Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado. *Aula de Innovación Educativa*(229), 12-18.
- Álvarez Álvarez, C., & Vejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas del medio rural ante la innovación? *Aula Abierta*, 25-32.
- Aula Planeta*. (4 de junio de 2008). Recuperado el 6 de junio de 2018, de <http://www.aulaplaneta.com/2018/06/04/educacion-y-tic/escuela-unitaria-por-un-aprendizaje-interdisciplinar/>
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación educativa*(24), 89-97.
- Boix, R. (2014). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: CISSPRAXIS,S.A.
- Boix, R., & Bustos Jiménez, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*(7(3)), 29-43.
- Bustos Jiménez, A. (2011). *La escuela rural*. Granada: Octaedro Andalucía.
- Bustos Jiménez, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*(24), 119-131.
- Carbonell Sebarroja, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: EDICIONES MORATA,S.L.
- Castilla-Weebe, P. R. (s.f.). *UNESCO*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/havana/areas-of-action/education/tic-en-la-educacion/>
- del Moral Pérez, M. E., & Villalustre Martínez, L. (2011). Digitalización de las escuelas rurales asturianas: maestros rurales 2.0 y desarrollo local. *Profesorado*, 15(2), 109-123. Obtenido de <http://www.redalyc.org/9081/articulo.oa?id=56719129008>

- del Moral Pérez, M. E., Villalustre Martínez, L., & Neira Piñeiro, M. (2014). Variables asociadas a la cultura innovadora con TIC en escuelas rurales. *Profesorado*, 18(3), 10-24.
- Escuelas Rurales. Educar en un entorno que cambia. (septiembre de 2015). *Cuadernos de Pedagogía*, 44-81.
- García Prieto, F. J. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica*. Universidad de Huelva.
- García Prieto, F. J., & Pozuelos Estrada, F. J. (septiembre de 2015). Escuelas rurales. Educar en un entorno que cambia. *Cuadernos de Pedagogía*, 45-78.
- García Prieto, F. J., Pozuelos Estrada, F. J., & Álvarez Álvarez, C. (2017). Uso de los libros de texto en la Educación Rural en España. *Sinédica*(49). Recuperado el 16 de febrero de 2019, de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/707>
- Jiménez, R. B., & Bustos, A. (2014). Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43. Recuperado el 10 de junio de 2019
- Llevot Calvet, N., & Garreta Bochaca, J. (2008). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Moral Pérez, M. E., & Villalustre Martínez, L. (2011). Digitalización de las escuelas rurales asturianas: maestros rurales 2.0 y desarrollo local. *Profesorado*, 15(2), 109-123. Recuperado el 9 de junio de 2019
- Pacheco, L. E. (17 de diciembre de 2017). Las TIC en escuelas rurales: realidades y proyección para la integración. *Praxis & Saber*, 9(21), 75-98. Recuperado el 11 de junio de 2019, de [https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis\\_saber/article/view/8924/7380](https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/view/8924/7380)
- Pérez, M. E., & Villalustre, L. (2014). Variables asociadas a la cultura innovadora con tic en escuelas rurales. *Profesorado*, 18(3), 1-17. Recuperado el 12 de junio de 2019, de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev183ART1.pdf>

Prieto, J. G. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global : currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio : situación, límites y posibilidades en centros onubenses*. Universidad de Huelva.  
Obtenido de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11440>

Tándem. (2002). *¿Y en la escuela rural?* Barcelona: Gráo.